

## ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Оставаясь важнейшим институтом социализации, современная школа предпринимает активные попытки изменить свой облик. Одним из направлений в этих преобразованиях является возвращение школы к принципу культуросообразности, предполагающему соотнесение смыслов педагогической активности с культурными смыслами. Возрождение в педагогическом тезаурусе подлинного статуса понятия «культура», в свою очередь, ставит перед педагогической психологией задачу научно-психологической формализации культурных смыслов школьного воспитания.

Необходимость инвентаризации и систематизации инвариантных культурных смыслов, «задающих» образовательное пространство современной школы, а также возможности разнообразных вариаций их проявления объясняется чрезвычайно важной ролью, которую играют смысловые образования в человеческой деятельности, в том числе педагогической. Классики отечественной психологии (Л.С.Выготский [1], С.Л.Рубинштейн [3], А.Н.Леонтьев [7] и др.) не раз подчеркивали, что любой внешний аспект деятельности («действие») предопределен внутренними — смысловыми — движениями, погружен в особое смысловое пространство. Так, рассматривая вопросы педагогической психологии, Л.С.Выготский отмечал, что для ребенка «видимая ситуация является частью более сложного смыслового... поля» [1. С. 264]. Таким образом, реальность воспитания состоит не только из чисто внешних воздействий на воспитанника и его ответных реакций. В большей степени она определяется человеческими смыслами — именно они являются тем стержнем, основой, из которой складываются все остальные параметры воспитания. Разнообразные проявления смыслов образуют все пространство человеческой культуры. И конечно, их изучение, в первую очередь, является прерогативой гуманитарных наук, разрабатывающих сегодня, в числе других, универсальный — семиотический — метод анализа знаковых систем. Важно заметить, что и культурно-исторический подход, представленный в школе Л.С.Выготского (чрезвычайно актуальный для современной теории и практики образования), как пишут исследователи [см.: 6. С. 4—37], также, по существу, является семиотическим.

Действительно, в самой реальности воспитания смысл какой-либо педагогической активности явлен не всегда. Одно и то же педагогическое действие (например, открытый урок) может иметь совершенно различные смыслы (передача передового опыта, самоутверждение учителя или школьной администрации, демонстрация кабинета, выполнение плана работы школы или района и т.д.). В некоторых случаях выявление внутреннего содержания педагогической активности обычными, не семиотическими методами затруднено: педагог, вовремя не заполняющий журнал и не успевающий «выполнить программу», то есть внешне проявляющий себя как недобросовестный работник, в своей работе с учащимися может оказаться именно тем человеком, внутреннее духовное содержание которого более всего задействовано в воспитательном процессе. С другой стороны, эти же внешние качества могут служить отражением внутренней безалаберности и безответственности

учителя. Для понимания подобных моментов в силу вступает требование изучения педагогической реальности в ее смысловом аспекте, как бы «изнутри». Однако у обычного теоретико-педагогического исследования, к сожалению, нет средств, инструментов, позволяющих регистрировать объекты и явления такого порядка, нет особого рода телекамеры, точки зрения в буквальном смысле, могущих уловить свойства какой-либо педагогической ситуации, в которых те или иные структурные компоненты педагогической действительности, их внутреннее содержание становятся явными. С нашей точки зрения, в данном случае исследователю поможет обращение к психосемиотическим методам, позволяющим моделировать внутреннее смысловое пространство школы: это направление в изучении педагогической реальности может именоваться «психосемиотикой школьной жизни».

Методологической предпосылкой такого исследования является представление о школе как об особом «месте», устройстве и правила жизни которого заданы системой конкретных смыслов. Эту систему смыслов можно обрисовать в качестве некоей повествовательной структуры — дискурса. Педагогический процесс как текст, дискурс и является предметом психосемиотического анализа школьной жизни, при этом в самом понятии «дискурс» следует признать, как это и делает современная культурология, двойственную природу: это не просто некая связка понятия и его предиката («дело воспитания = благородно»), но именно та, которая обладает определенной властью, способностью структурировать внешнюю активность. Дискурс — это место, где знание встречается с властью.

Процесс воспитания, являясь объектом психолого-педагогического исследования, может рассматриваться с различных точек зрения. С одной стороны, это чрезвычайно сложная система формальных и неформальных взаимодействий субъектов воспитательного процесса. Эта система функционирует в рамках определенной культуры и обусловливается различными социокультурными обстоятельствами, связанными с характером сложившейся общественной ситуации: экономическими условиями, ожиданиями самой общественной структуры (социальный заказ), формой организации и особенностями институтов воспитания, в конце концов, личными интересами людей, оказавшихся в положении воспитуемых и воспитывающих. С другой стороны, в рамках этой системы складывается определенный набор дискурсивных комбинаций, теоретически или житейски обосновывающих и оправдывающих сложившуюся практику. К ним, например, можно отнести правила и нормы воспитания, зафиксированные народной педагогикой, житейские представления родителей и педагогов о характере и целях воспитания, теоретические обоснования авторских педагогических систем (система Макаренко, система Сухомлинского, школа диалога культур, система развивающего обучения и др.), предписания и инструкции органов образования, протоколы школьных педсоветов и т.д. Важно, что постоянно подчеркиваемый инженерный характер педагогической науки позволяет и ее поставить в ряд перечисленных дискурсивных подсистем. При всей очевидной разнице, общим для этих текстовых структур будет то, что все они являются подсистемами описания и регулирования системы действительных воспитательных взаимоотношений как определенной стороны социальной реальности.

Заметим, что характер функционирования дискурсивных структур в рамках какой-либо системы отношений существенным образом проясняет и положение педагогической науки. Существовая внутри наличных воспитательных отношений и в определенной степени их обеспечивая, педагогическая теория созидает и структурирует свой предмет, определяет стратегию и перспективы выработки терминологии, и более широко — самого языка науки. Однако этот язык остается языком самоописания системы, ее внутренним подклассом. Прагматические интересы системы, ставящей свою науку в положение средства собственного описания, идеологически мотивируют структуру науки, программируют процесс исследований и анализ результатов. Наиболее ярким примером идеологической заданности языка науки в данном случае может быть принципиальная неполнота описания самого объекта — сложившейся системы воспитательных взаимодействий. Конечно, подобного рода неполнота еще не является признаком научной ущербности и присутствует в любом научном описании, претендующем на структурирование инвариантных связей системы. Однако при ответе на вопрос, что именно в данном описании выводится на положение внесистемного, несущественного, мы неизбежно столкнемся с различного рода прагматическими (захватывающими интересы непосредственной полезности) мотивировками. Сложная система воспитательных взаимоотношений включает в себя подструктуры, интересы которых не только не схожи, но часто даже противоположны (дети — родители — учителя — школьная администрация — чиновники органов управления образованием). Вспомним, как, например, многочисленные пособия по методике воспитательной работы советского периода ограничивали представления о реальности воспитания рядом празднично-парадных мероприятий и нравственных бесед с учащимися, а составление согласно этим пособиям целой армии классных руководителей бесчисленных текстов годовых планов воспитательной работы, четко разграничивающих всю деятельность по воспитанию подрастающего поколения на пять—шесть параграфов типа «Военно-патриотическое воспитание» или «Работа с родителями», демонстрировало почти предельный случай неадекватности дискурса той педагогической реальности, на описание которой он претендует.

Анализ многих учебников и пособий по педагогике и сегодня покажет, что ряд реалий воспитания (психическая депривация детей, трудности воспитания при безотцовщине, достаточно жесткие законы групповой саморегуляции коллектива школьников, случаи самодурства в администрировании учебными заведениями, психические перегрузки учителей и т.д.) как бы не существует в рамках данного описания или, по крайней мере, оговаривается как незначительный, периферийный элемент системы. С другой стороны, полемический по отношению к данному описанию текст (например, современная педагогическая публицистика) подчеркнет в своей интерпретации практики воспитания другие стороны, переведя материал, который как бы не существовал для его оппонентов, в ранг существенного. Сама динамика системы воспитания, таким образом, обеспечивается, с одной стороны, качественными изменениями положения и личностных диспозиций субъектов педагогического процесса, а с другой стороны, втягиванием и вытеснением различного рода элементов описываемой практики, идео-

логических и понятийных структур в орбиту циркулирующих в рамках системы текстов. В этом диалогическом пространстве рождение, например, педагогической идеи есть не что иное как обращение внимания субъектов системы к тем ее элементам, которые были выведены за пределы ее описаний, обоснование их значимости и дальнейшие теоретические или организационные предложения.

Даже беглый обзор современной педагогической литературы показывает, что указанная частичность, неполнота осмысления педагогической действительности объясняются, в частности, априорным пониманием воспитательного процесса как равновесной системы и исследованием его с позиций методологии, ориентированной на обнаружение всеобщих, механических по своей природе закономерностей. Постоянно обнаруживаемая неравновесность, органичность воспитательного процесса до сегодняшнего момента остаются для текстов данного класса внесистемным элементом.

Психосемиотический метод исследования образовательного пространства школы в значительной степени высвобождает теорию от императивов и ограничений, диктуемых практикой. В данном случае приращение знаний об объекте возникает посредством изучения его с более широких позиций. Язык метанауки, определяемой как сфера «научных педагогических знаний, которая включает сверхинформацию, не имеющую временных и территориальных границ» [8; 68], уже не является подклассом объекта, организуется вне системы реальных педагогических отношений. Подобный взгляд со стороны, освобождающий исследователя от необходимости защищать некоторую стратегию воспитания и позволяющий анализировать педагогическую реальность в ее данности, безусловно, обеспечивает качественно новые характеристики научного описания.

В семиотике выработан ряд принципов исследовательской работы с дискурсивными системами, учитывающих их знаковую природу. Из них наиболее важными являются генетическая зависимость текста от его создателя, а также от социокультурного контекста автора, способность текста к объективации и его принципиально ценностная природа. Согласно Ч.Моррису [5], автору классических разработок в области семиотики, эти и другие признаки, характеризующие дискурс как знаковую систему и создающие условия для сохранения и трансляции смыслов, определяют три основных аспекта его знаковой структуры и, соответственно, три возможных подхода семиотической интерпретации текста — семантику, синтактику и прагматику. Связь знаковой системы с моделируемой ею реальностью, стороной жизненного мира осуществляется в семантическом измерении; внутреннее строение системы, взаимоотношения знаков внутри нее является объектом синтактики и реализует синтактический уровень (измерение) знаковой системы; текст во взаимоотношениях с его автором и интерпретатором, конструирующими и реконструирующими посредством знаковой модели определенные стороны реальности, располагается в прагматическом измерении и является объектом прагматики. Все три аспекта связаны между собой и в результате осмысления и понимания текста образуют некоторое интуитивно постигаемое единство. Следует заметить, что терминология, введенная Моррисом, в настоящее время в значительной степени изменилась. Так, в работах Ю.М.Лотмана [4] задача праг-

матического анализа определяется скорее как восстановление контекстуальных связей и слежение за их трансформациями в позднейших текстах или установление связей текста с внетекстовой реальностью, которая, однако, также рассматривается как текст особого рода. Таким образом понимаемая прагматика сближается в гуманитарных исследованиях с глубоко развитой в XX веке традицией изучения внелитературного фона текста. Особыми успехами в изучении дискурса как некоего «культурного кода», системы, моделирующей различные типы социокультурного поведения, открытой бесконечному множеству интертекстуальных связей и репрезентирующей механизм становления смысловых образований эпохи, отмечены работы, сделанные в русле структуральной поэтики и семиотики культуры. Развиваемый в Западной Европе и Америке герменевтический подход делает такое представление о тексте еще более отчетливым.

Успехи в выявлении и изучении прагматических связей текста с внетекстовой реальностью, демонстрируемые в работах отечественных и зарубежных исследователей, дают возможность предполагать, что целый ряд конкретных семиотических приемов интерпретации дискурсивных образований будут эффективны в психосемиотическом анализе школьной жизни. При этом, как нам представляется, общая логика исследования также должна определяться движением от формализованных в литературе культурных смыслов образования к смыслам, реально определяющим школьную практику. Данная логика задает следующие этапы исследования:

1. Экспликация инвариантных педагогических смыслов, представленных в различных дискурсивных системах (мы полагаем, что наилучшим материалом в данном случае являются художественные тексты, содержащие ситуации педагогического взаимодействия).

2. Структурирование ценностно-смыслового пространства воспитания, «живущего» во «второй» — культурной реальности, но, тем не менее, выступающего основой для построения реальных педагогических практик. Формализация психологической семантики, синтактики и прагматики этого «второго» пространства (или его части).

3. Эмпирический анализ смыслового пространства реальной школы (школ) на основе сопоставления с полученной на втором этапе моделью психосемиотического «устройства» воспитания. Формализация психологической семантики, синтактики и прагматики реального смыслового поля воспитания конкретной школы (школ).

4. Уточнение вариаций значений найденных систем категорий и анализ природы конкретных систем значений (в структурном и функциональном аспектах).

Необходимость обращения к художественным текстам и их психосемиотического анализа объясняется тем, что именно художественная литература первой взяла на себя задачу описания смыслового устройства воспитательного процесса в его лучших показателях; следовательно, экспликация смыслов воспитания из этих текстов позволит включить в модель и аксиологический аспект найденных и формализованных смыслов. Еще в конце XIX века ряд педагогических журналов России требовал осмысления «детской темы» в произведениях русских писателей: «Что готовим мы России?» — этот вопрос, как часто подчеркивалось, традиционен не только для ученых-педагогов. Тема дет-

ства и воспитания — одна из основных в классической русской литературе. Можно с полной уверенностью утверждать, что направление развития самой педагогической мысли в России в значительной степени определялось своеобразием разрешения «педагогических» тем в произведениях Герцена, Гончарова, Тургенева, Толстого, Достоевского, составлявших, безусловно, один из самых значительных элементов духовной атмосферы эпохи. В этой атмосфере рождались, например, идеи психолого-педагогической антропологии, развитые К.Д. Ушинским, истоки которых, выраженные в образно-художественной форме, мы находим прежде всего и полнее всего в русской литературе середины века. Кроме того, идея развития и связанная с ней проблематика его форм (эволюция или экстенсивность), идея среды и ее влияния на воспитание человека, представления об отношениях человека и его наследственности (или вопрос о чертах личности и характеристиках поведения, прижизненно усвоенных индивидом), идея педагогического взаимодействия — то есть, собственно говоря, вся проблематика современной педагогической психологии — все эти идеи были проговорены в России уже в литературе натуральной школы, и здесь же были сделаны достаточно отчетливые попытки разрешения проблем, с ними связанных.

Традиция исследования вопросов воспитания, детско-родительских отношений, зарождения творческих способностей ребенка и осознания им своего призвания, взаимозависимости мировоззрения ребенка и его деятельности была продолжена в литературно-художественном творчестве Гарина-Михайловского, Куприна, Короленко, Чехова, Вересаева, Л. Андреева, Мамина-Сибиряка. Указанные смысловые образования тематизируются в художественных, педагогических, мемуарных текстах и, таким образом, представляют как бы «педагогическую парадигму» культурно-исторической эпохи, характеризуя «педагогический блок» общественного или индивидуального сознания. Очевидна актуальность изучения этих структурных образований в процессе реконструкции педагогической реальности эпохи, моделирования ее смыслового пространства. В смысловой структуре какой-либо группы художественных текстов, объединенных темой ребенка и становления его личности, следовательно, существует некий уровень, реализующий определенные инвариантные подструктуры этого пространства, связи между ними и особенности функционирования (инвариантные типы семейного и школьного воспитания, типы взаимодействия субъектов воспитательного процесса, их педагогические знания и позиции, как полученные в результате целенаправленного воспитания и образования, так и бессознательно ассимилированные в силу их погруженности в культурную атмосферу эпохи и т.д.). В тексте весь комплекс этих представлений, возможно, не выраженных достаточно явно, выступает как сложное структурное целое, специфическое знаково-символическое образование, как раз и требующее психосемиотической реконструкции. Важнейшей особенностью такой реконструкции будет перспектива индуктивного установления связей и внутреннего смысла педагогической ситуации, предоставляемой текстом; другими словами, перспектива реконструкции из образной ткани произведения авторской модели воспитания.

Итак, художественные тексты, содержащие ситуацию педагогиче-

ского взаимодействия, в качестве специфической модели, отражающей значимые, с точки зрения писателя, элементы внетекстовой реальности воспитания, выступают как материал исследования. Синтаксическое измерение текста, в данном случае, проходит через уровень «картины жизни», нарисованной автором, в «мире героев» (ребенок, его сверстники, взрослые, которые его окружают), и, как правило, отражает цепочки взаимодействия ребенка с миром, его внутреннюю духовную эволюцию. Реконструкция этико-познавательной, мировоззренческой (по М.Бахтину) позиции автора по отношению к своему герою представляет нам собственно авторскую концепцию детства. В то же время прагматико-информационный аспект текста делает возможным аккумулярование литературным произведением культурного опыта эпохи, в частности, опыта воспитания и образования. Тесно связанная с синтактикой «педагогического» в произведении прагматика текста, погружая репрезентируемые смысловые конфигурации в более широкую смысловую среду, реализует генетическую зависимость концепции автора от педагогических моделей эпохи и, более того, в принципе, выступает важнейшим условием и средством общения текстов по вопросам воспитания и образования, обеспечивая динамику наличной системы воспитательных взаимоотношений.

Анализ синтактики «педагогического» в тексте, в случае последовательного выделения смысловых инвариантов (парадигм) воспитательной системы и их возможных реальных значений (в логике «значение — смысл» А.Н.Леонтьева) представляет, как мы предполагаем, особый механизм взаимодействия закономерного и случайного, всеобщего и особенного в воспитании. Художественная модель мира качественно отличается от любой научной модели, формально-математически или понятийно описывающей реальность: давно замечено, что каждое литературное направление, приходящее на смену старому, объявляет свои претензии на истинную модель действительности, более адекватную, нежели предшествующая. Конечно, формы художественного моделирования реальности могут сильно отличаться друг от друга: от реалистического (жизнеподобного) описания до дифференциальных (в терминологии Л.Я.Гинзбург) — комических или идеальных форм, однако и в тех, и в других, безусловно, сохраняется веяние «живой психической жизни» (Л.С.Выготский), то есть именно то, что не так легко исследовать с помощью привычного психолого-педагогического инструментария. Простым примером могут послужить произведения советских писателей, написанные о детях. Так, в повести В. Тендрякова «Ночь после выпуска» полемически актуализированы именно те моменты форм и результатов сложившейся практики воспитания, которые наличной теорией воспитания объявлялись как несущественные, внесистемные (личностные деформации, легковесность идеалов и мировоззренческая незрелость как результат стандартизированного уровня воспитательного взаимодействия, формализма «общественно-полезной деятельности», закрытость педагогической теории и практики к смысловому строению картины воспитания и т.д.). Художественно-публицистический пафос повести, несомненно, диктовался мыслью писателя о том, что именно здесь, в области «внесистемного», и происходит самое главное, существенное (в концепции повести — и самое ужасающее), что конституирует процесс

воспитания. То, что для учителей, чиновников от образования и авторов педагогических концепций являлось, пользуясь физической терминологией, просто пустотой, в повести обернулось своеобразным смысловым пространством, имеющим сложную структуру и концептуальную значимость.

В самом первом приближении, синтаксическая структура текста, посвященного теме детства и воспитания, репрезентирует сложность и парадоксальность процессов становления определенных личностных качеств ребенка, механизмов развития его потребностной сферы. Нам важно подчеркнуть, что данная сложность не имеет ничего общего с своего рода экономикой воспитательных воздействий и ответных реакций, имеющей место в различных педагогических концепциях. Во-первых, в синтактике текста дан сиюминутный, симультанный срез реальности педагогического взаимодействия, позволяющий разглядеть в ней единично-особенное, в чем как бы спрятано сокровенное чудо и искусство воспитания. Эта особенность позволяет автору описать субъектный характер процессов взаимодействия, особенно процессов персонификации, индивидуализации, являющихся основой духовного становления ребенка, воспитания «целостного индивида». Текст разворачивает перед нами цепочки внутренней духовной эволюции ребенка, подвигающие человека раскрыться к самоценному существованию, показывает этапы этого пути и, что особенно важно, важнейшие компоненты, говоря словами О.Мандельштама, «приглашающей силы» среды, существенное содержание которой, все в большей степени взаимодействия с ребенком, и воспринимается читателем как его воспитание. Текст обычно учитывает бытийность и осмысленность этого процесса, высокую степень его внутренней напряженности, определяемой духовными тратами взаимодействующих сторон. Литературно-художественный текст, в отличие от некоторых вариантов психолого-педагогического научного дискурса, как правило, не позволяет читателю представить ребенка в виде некоей суммы определенных законченных, пусть даже положительных качеств; процесс развития ребенка в произведениях русских писателей-реалистов менее всего похож на упрощенную цепочку «методически» освященных «воздействий», якобы формирующих определенные свойства личности. «Целостный индивид» — не «законченный» индивид, некая абсолютная сплоченность элементов. Финалы всех художественных произведений, посвященных детям, — открытые; герой «незавершен»; вступая во взрослую жизнь, он открыт миру.

С основными особенностями художественного изображения действительности связаны и другие моменты синтактики «педагогического» в тексте о ребенке. В реальной жизни воспитание являет собой процесс целостный, нерасчлененный, органичный. Теоретический дискурс, созданный в рамках «механического мировоззрения» (С.Н.Булгаков), как правило, расчленяет этот процесс на разного рода «аспекты». В ряде случаев это приводит к тому, что существенные связи в структуре процесса искусственно разрываются или не замечаются. Живой ребенок оказывается как бы расчленен на его составляющие — предстает то как «голый» интеллект, то как «нравственное самосознание», то как даже его один аспект — «воспитание гражданственности». Между тем очевидно, что формирование какой-либо одной стороны сознания (нравственное, религиозное, гражданское, экологическое) не может



происходить в отрыве от других. Так, например, становление учебной деятельности школьника не происходит отдельно от становления его духовной потребности в познании, творчестве. Как отмечает В.П.Зинченко [2. С. 163—169], изучение этих и других, нередко потерянных в науке, связей требует специфических теоретических моделей, своего рода органопроекций, как они именуются в философии науки (идеи органопроекции в отечественной традиции развиты П.А.Флоренским). Художественная концепция мира, воспитания как сложного объекта человеческой духовной культуры представляет собой уникальный случай моделирующей системы именно такого типа. С этой точки зрения, анализ художественного текста может конструировать такие формы представления педагогических знаний, в которых моменты субъектности и органичности выступали бы в качестве центральных.

Итак, экспликация смыслов воспитания из художественных, мемуарных и пр. текстов позволяет, с нашей точки зрения, представить некоторые конкретные ценностные рамки общественной системы образования (ее смысл, место и роль в культуре определенной культурно-исторической эпохи). На основе формализации семантических, синтаксических и прагматических связей полученных в результате экспликации категорий возможно построение рабочей модели «ментального пространства» (В.Ф.Петренко) школы — такого, каким оно видится авторам текстов. Разумеется, создание достаточно полной модели требует значительных усилий, однако работа может вестись и по созданию какой-либо важной части этой модели (анализ наиболее «притягивающих» смысловых образований: «воспитание», «развитие», «власть», «отбор», «гуманизм», «насилие» и т.п.). В дальнейшем теоретическая мысль должна испытать проверку практикой (эмпирический анализ выделенных педагогических категорий в представлениях субъектов воспитательной процесса конкретной школы: определение необходимых и достаточных признаков каждой категории, «прототипов» категорий; частотный анализ и т.д.).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч., Т. 1, М., 1982.
2. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
4. *Лотман Ю.М.* Лекции по структуральной поэтике // Ю.М.Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994.
5. *Моррис Ч.* Основания теории знаков // Семиотика. М., 1983.
6. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
8. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург, 1995.

*А.М.Вильгельм*

### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Проблема, связанная со способами формирования коммуникативной компетентности педагога, на сегодняшний день остается открытой. Философия нового общества требует новой философии образования, иными словами, необходим отказ от устаревшей субъект-объектной